

Gruschka, Andreas; Klemm, Klaus

Unser Schulsystem: vielfach überholt und anhaltend modern. Ketzerische Bemerkungen zu divergenten Deutungsmustern aus der Wirtschaft

Pädagogische Korrespondenz (1995) 16, S. 5-16



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas; Klemm, Klaus: Unser Schulsystem: vielfach überholt und anhaltend modern. Ketzerische Bemerkungen zu divergenten Deutungsmustern aus der Wirtschaft - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1995) 16, S. 5-16 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89864 - DOI: 10.25656/01:8986

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89864>

<https://doi.org/10.25656/01:8986>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

DISKUSSION

5 **Andreas Gruschka / Klaus Klemm**

Unser Schulsystem: vielfach überholt und anhaltend modern
Ketzerische Bemerkungen zu divergenten Deutungsmustern aus der Wirtschaft

AUS DEN MEDIEN I

17 **Martin Heinrich**

Über die Unfruchtbarkeit der letzten Gesamtschuldebatte
Zur Dysfunktionalität einer Streit-»Kultur«

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

30 **Rainer Bremer / Günter Rüdell**

Omnipotenter Professionalismus oder professionelle Impotenz?

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS I

40 Es fehlen 20 DM

DAS AKTUELLE THEMA

41 **Karl-Heinz Dammer**

Der Herbst der Enarchen
Über das Veralten der traditionellen Eliten in Frankreich

ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN

65 **André M. Kuhl**

Der Märchenonkel
Daniel Pennacs Buch »Wie ein Roman«

DER REFORMVORSCHLAG

72 **Rüpel**

Jedem das Seine
oder: Wider den Anspruch, allen alles beizubringen

KÄLTESTUDIE

81 **Eike Pulpanek**

Hochbegabung - zu hoch gehängt

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS II

91 Babsy II

DIDAKTIKUM

92 *Michael Tischer*

Alles ist möglich – nichts geht mehr

AUS DEN MEDIEN II

98 *Andreas Gruschka / Peter Moritz*

Così fan tutte

Möllemann und kein Ende

Andreas Gruschka / Klaus Klemm

Unser Schulsystem: vielfach überholt und anhaltend modern

KETZERISCHE BEMERKUNGEN ZU DIVERGENTEN
DEUTUNGSMUSTERN AUS DER WIRTSCHAFT

I

Die Klage, der normale Schulbetrieb sei eine unpädagogische Organisationsform, Schulmauern seien sichere Bollwerke gegen pädagogisches Denken, ist alt. Spätestens zu dem Zeitpunkt, zu dem die Schulpflicht in den entwickelten Industrieländern flächendeckend durchgesetzt war, also am Vorabend unseres Jahrhunderts, beginnen Reformer, beginnt die Reformpädagogik in aller Schärfe, Unbehagen an den gerade erst verbindlich durchgesetzten Riten öffentlicher Bildung und Erziehung zu artikulieren. Die Begründer entstehender Alternativen, bloß konzipierter und auch realisierter, werfen der Normalschule seither vor, sie bringe statt kreativer, ganzheitlich entwickelter Individuen, statt solidarisch gestimmter standardisierte, in Hierarchien und Arbeitsteilung passende Menschen hervor.

Mit dieser Kritik ist die Klage der Pädagogik darüber, daß Schule nicht umsetzt, was sich Pädagogen von einer fortschrittlichen Bildung und Erziehung versprechen, ebenso virulent wie folgenlos geblieben. Die Schule sollte in den Augen ihrer kritischen Liebhaber eigentlich etwas anderes sein: ein Ort des lebensnahen Lernens, der individuellen Förderung, der Vermittlung von gesellschaftlichen und persönlichen Interessen, ein Raum der Entfaltung von Persönlichkeit, nicht zuletzt auch eine möglichst effektive Institution zur Erzeugung von Qualifikationen und Kompetenzen. Aber: So oft auch Schule neu gedacht wurde, ist es doch nie gelungen, erneuerte Schulen zur Regel zu machen.

Letztlich scheiterte noch jeder umfassende Reformansatz an der praktisch immer wieder sich herstellenden Leistungsfähigkeit der zu reformierenden Institutionen. Auch in ihrer pädagogisch schlechten Form gelang den Schulen immer noch beides: Sie leisteten ihren Beitrag zum Erhalt des Bestehenden ebenso wie sie auf das Maß an Veränderung vorbereiteten, das dem Bestehenden erst die Zukunft sichern half. Mit der Erfüllung seines gesellschaftlichen Auftrages, die Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse zu befördern, demonstrierte das Schulsystem, daß seine Strukturen wie seine Arbeitsweisen funktional waren und damit alles Ansinnen auf grundlegende Veränderung rhetorischer Kommentar bleiben konnte. Weil Schulen in Deutschland mit ihrer unbestreitbar aus ständischen Zeiten ererbten gegliederten Struktur den beispiellosen Aufstieg der deutschen Wirtschaft zumindest nicht hindernten, weil sie trotz ihrer selektiven Struktur – als dies in den sechziger Jahren gefordert wurde – auf expansivem Wege ohne Struktureingriffe ihren Output in kürzester

Zeit erhöhen konnten, schließlich weil sie die ihnen als dringlich vorgestellten, inhaltlichen Modernisierungen – zuletzt mit der Etablierung des Faches Informatik – erstaunlich schnell leisteten, erwies sich die Rede von der Überholtheit der überkommenen Strukturen und vom Zwang zur qualitativen Erneuerung als ebenso unbedingt wie hilflos. Erst wenn das Gegenteil der Fall gewesen wäre, aus realer Überholtheit eine ebenso reale Reproduktionskrise erwachsen wäre, erst dann hätten die radikalen Reformen eine Chance bekommen.

Angesichts einer Schule, die bislang gegen alle Klagen so offensichtlich ihre Funktion erfüllt, ist Skepsis gegenüber unserer eigenen These von der umfassenden Reformbedürftigkeit geboten. Was diejenigen wollen, die sich auf das emanzipative Erbe der europäischen Bildungstradition beziehen, könnte nur in der Breite umgesetzt werden, wenn es auch die wollen, die letztlich mit dem status quo gut leben können und die damit vor allem an der Reproduktion der Verhältnisse interessiert sind. Warum – so läßt sich fragen – sollten die Privilegierten einer Gesellschaft, die allemal noch die gesellschaftlich Mächtigen sind, eine Institution wie die Schule radikal verändern, der es doch gelingt, dem Nachwuchs den bürgerlichen Habitus mit Hilfe der Verkehrsformen eben dieser Institution so eindringlich einzuprägen, daß er zureichend vorbereitet und bereit ist, sich in den strukturellen Gegebenheiten der Gesellschaft individualisiert und mündig zu bewegen, ohne diese ernsthaft in Frage zu stellen? Wenn tatsächlich Desintegration beklagt wird, wenn die angestrebte Integration mißlingt, so ist dies kaum je durch mangelnde Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit der Absolventen verursacht, sondern durch die irrationalen Folgen unserer Wirtschaftsweise – dann z. B., wenn nicht nur dem Schulversager, sondern auch dem erfolgreichen Absolventen des Bildungssystems ein Einstieg in Erwerbsarbeit verschlossen bleibt.

In der Regel aber funktioniert die Integration, die zu betreiben die vornehmste Aufgabe der Schule ist. Neben die Riten des Unterrichts treten als Mittel zu diesem Zweck die schulisch vermittelten Inhalte, gebündelt und überhöht im Konzept der Allgemeinbildung dargeboten. Beides, Ritual und Lehrplan, wird von der Schule so in Szene gesetzt, daß Selektion und Differenzierung gleichsam zwanglos, weil scheinbar allein als Folge individueller Unterschiede, vollzogen wird. Das Kunststück, das Schule bis heute bewerkstelligt, besteht darin, gesellschaftliche Ausdifferenzierung in der Schule durch Integration so vorzubereiten, daß jeder den Eindruck gewinnt, in der Schule gehe es gerecht zu, und daß die Schulentlassenen sich an der Stelle engagieren, für die sie ihre in ihrer schulischen Karriere sichtbar gewordenen Unterschiede bestimmt haben. Warum eigentlich, so darf erneut gefragt werden, sollte die so augenscheinliche Funktionalität des Systems durch reformpädagogische Experimente gefährdet werden?

Die Reformschulen stellen bislang lediglich ein – quantitativ nahezu bedeutungsloses – Ornament für die Masse der Regelschulen dar. Nur für wenige Kinder werden Werken oder Eurhythmie zum geeigneten Entwicklungshelfer ihrer Subjektivität erklärt. Die Förderung von Kindern in den pädagogischen Provinzen unserer freien Schulen taugt vor allem für Drop-outs aus bürgerlichen Familien und für kleine Gruppen sensibler Bürgertöchter und -söhne. Neue Reforminstitutionen, die sich mit individualisierender Pädagogik um die Förderung der Begabungen kümmern wollen,

die die normale Schule vernachlässigt, müssen erst noch beweisen, ob sie wirklich die Elite hervorbringen können, von denen die träumen, die sich von all den Unqualifizierten umstellt sehen. Das traditionelle System war bislang allemal schülerfreundlich genug, eine gewünschte Elite zutage zu fördern.

Für die hierarchisch ausdifferenzierte Masse der Schüler war und ist das Schulsystem eine wesentliche Hilfe zum Überleben und zum Einleben in die materielle Reproduktion. Ein letztes Mal: Nicht an den mangelhaft ausgebildeten Menschen hat es in der Regel gelegen, wenn für diese dann doch kein Platz in der Maschinerie bezahlter Arbeit war, die Ausgrenzung besorgte allemal die Gleichgültigkeit dieser Maschinerie gegenüber den bereit(et)en Subjekten. Diese hatten und haben längst internalisiert, daß sie sich an die von oben ausgegebenen Anforderungen anzupassen haben, und sie haben das mit (be)wundernswerter Flexibilität und mit Gehorsam bis heute getan. Oft genug sind sie gar, wenn all ihre Anpassungsbereitschaft nichts gefruchtet hat, in das doch so überholte Schulsystem zurückgekehrt, um dort in immer neuen Warteschleifen den Feinschliff ihrer Einpassung verabreicht zu bekommen.

Das mag böser und affirmativer klingen, als es gemeint ist. Aber die Zuspitzung lohnt, wenn es darum geht, die neuen und alten Klagen aus der Wirtschaft in den Kontext der sozialen Tatsachen einzuordnen.

II

So wie Pädagogen ungeachtet der strukturellen Funktionserfüllung des Systems den pädagogischen Wandel der Schule einfordern, kritisieren inzwischen auch die Abnehmer des Schulsystems, die Führer der Wirtschaft, die Schule, die sie selbst gemacht hat. Diese sind alles andere als ein homogen urteilender Block. Das Handwerk urteilt anders als die Industrie, ein Ausbildungsleiter eines Betriebs bewertet die Schule anders als ein Funktionär mit vielen Funktionen. Im folgenden soll es um zwei polar zueinander stehende Auffassungen gehen, einmal um die rückwärts-gewandte Reformutopie einer Erneuerung der Schule durch den Bezug auf alte Werte, zum anderen um die vorwärtsstrebende Perspektive einer radikalen Umgestaltung der Schule mit Bezug auf die zukunftssträchtigen Qualifikationen wie Mündigkeit in Teams.

Innerhalb der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft bekümmern sich in letzter Zeit insbesondere der DIHT und sein Präsident Stihl um die Zukunft des Bildungswesens. Die Schule, so ließ er wiederholt verlautbaren, bringe dem Nachwuchs zu wenig bei, in ihr werde das Falsche vermittelt, die vergebenen Berechtigungen führten zu dysfunktionalen Verteilungsmustern. Stihl: »Auf Arbeitsplätzen, die Facharbeiterwissen verlangen, können die Unternehmen beim besten Willen keine Hochschulabgänger einsetzen.« »Ich meine, jeder, der die Schule mit einem Abgangszeugnis verläßt, sollte in der Lage sein, einen fehlerfreien Brief zu schreiben.« Für Gymnasiasten, so Stihl, solle noch etwas hinzukommen: Mathematik, mehrere Fremdsprachen, Naturwissenschaften, ein künstlerisch-musisches Fach und schließlich ein Fach, das ihnen vermitteln soll, wie die »Wirtschaft funktioniert und warum sie funktionieren muß«. Ohne ein solches Wissen verfestigte sich bei Gymnasiasten allzu leicht Mißtrauen gegenüber der Welt der Unternehmen und damit eine Geisteshal-

tung, die für eine führende Industrienation nicht akzeptabel sei. Und überhaupt: Schulen müßten wieder mehr Leistung fordern, Lehrer sollten wieder streng und gerecht zensieren, denn: »Erfolg und Mißerfolg sind Dinge, die nicht erst im Wirtschaftsprozeß gelernt werden können.« Am Schluß der Ausführungen Stihls, die ungleich schlichter und näher am schulkritischen Stammtisch formuliert sind als die jüngsten Verlautbarungen der Arbeitgeberverbände, erfolgt dann eine gegenüber dem vollständigen Katalog reduzierte Erinnerung an die »neuen Qualifikationen«: an Teamfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Zuverlässigkeit und Organisationsfähigkeit. Aber weniger der damit verknüpfte Reformanspruch in der Berufsausbildung als die Wiederherstellung eines richtigen Gymnasiums (mit Wirtschaftslehre) liegt Stihl am Herzen.

Seine Kritik ist gleichwohl grundsätzlicher Natur: Das Schulsystem leitet die Schülerinnen und Schüler nicht bedarfsorientiert in die von der Wirtschaft gewünschten Bahnen. Es vermittelt ihnen zu wenig allgemeine Bildung und vernachlässigt dabei zudem den Bereich der Wirtschaft. Angesichts der Stoßrichtung der Kritik erstaunt es, daß das überkommene Schulsystem selbst von Stihl nicht in Frage gestellt wird. Als Rezept der Genesung wird nicht der Umbau des Systems empfohlen, sondern die Rückkehr zu den goldenen fünfziger Jahren, zur Schlummerzeit der Bildungskatastrophe – mit verschärfter Selektion und Bildungskanon. Das ist nicht nur nostalgisch, sondern auch zutiefst unpolitisch gedacht, denn auch der Präsident des DIHT ist nicht in der Lage, eine politische Setzung zu bewirken, mit der das Schulsystem in die Adenauerzeit zurückgebeamt werden könnte.

Gerade weil somit aus den Stihlschen Vorschlägen politisch keine Regulative folgen dürften, wird es schwer, an die Diagnosefähigkeit und bildungspolitische Vernunft solcher Wirtschaftsführer wie Stihl zu glauben. Was läßt ihn übersehen, daß die heute so heftig attackierte Schule sich gegenüber der der fünfziger Jahre gewandelt hat, weil dieser Wandel auch von der Wirtschaft eingeklagt wurde? Was ermutigt ihn, die Produktion von zu vielen Akademikern zu beklagen, während die Arbeitgeber zugleich nicht nur im Osten des Landes, sondern auch im Westen Tausende junger Leute ohne einen Ausbildungsplatz lassen und Tausende mit erfolgreich abgeschlossener Ausbildung in die Arbeitslosigkeit entlassen? Was veranlaßt Menschen, die professionell damit beschäftigt sind, neue Produkte mit neuen Verfahren zu entwickeln, zu erstellen und zu vertreiben, sich gegen alle Kritik mit dem Schulsystem ausschließlich so zu befassen, als gäbe es keine Alternative und auch keine Veranlassung, neue Wege zu suchen und zu beschreiten? Was eigentlich macht einen professionell auf Innovation ausgerichteten Manager so innovationsresistent, wenn es um Schulfragen geht?

Dabei hätte er doch einen Bezugspunkt für neue Konzepte. Wenn es denn stimmt, daß das Beschäftigungssystem bei der großen Masse seiner Mitarbeiter Schlüsselqualifikationen wie die von Stihl benannte Teamfähigkeit, wie Zuverlässigkeit, Organisationsfähigkeit und Verantwortungsbewußtsein benötigt, und wenn weiter richtig ist, daß es bei den Beschäftigten – auch und gerade bei den jungen – genau daran hapert, dann müßten die Vertreter der Unternehmen doch radikaler fragen: Warum erstellen die Schulen diese Fähigkeiten nicht? Und: Wie müßte Schule neu gedacht werden, damit sie das Geforderte erbringen kann?

Da war man an berufener Stelle schon einmal weiter. Einer der ersten aus den Reihen der Industrie, der das Schulsystem und seine Leistung sehr grundsätzlich in Frage stellte, war der Ausbildungsleiter von Ford Köln. Verärgert darüber, daß er mit seinen

Versuchen zur Umstellung der Facharbeiter auf die neuen Qualifikationen, also auf Planungsfähigkeit, Selbständigkeit und Teamfähigkeit bei den Auszubildenden nicht so recht Erfolg hatte, klagte er bereits vor Jahren die Schulen an. In Interviews verbreitete er seine Meinung, derzufolge die Isolierung der Kinder und erst recht der Jugendlichen als vereinzelt wahrgenommene und beurteilte Leistungsträger und die damit bewirkte frühe Durchsetzung des Konkurrenzprinzips dazu führe, daß Teamorientierung später so schwer zu erreichen sei. Er warf Fragen wie die folgenden auf:

- Wie sollen junge Menschen Selbstbewußtsein als Voraussetzung für die Übernahme von Schlüsselqualifikationen erwerben, wenn ihre Mehrheit in den Schulen wegen der auf die Registrierung von Fehlern und Versagen ausgerichteten Rotstiftmentalität ihrer Lehrer lernt, daß sie nicht lernen kann, was sie lernen soll?
- Wie sollen die jungen Beschäftigten selbständig entscheiden können, wenn ihnen in den Schulen außerhalb der Spielwiese der Schülermitverwaltung kein Raum gegeben wird, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen mit Konsequenzen für sie selbst und andere zu treffen? Der alltägliche schulische Zwang, möglichst schnell das zu lernen, was andere ihnen als Lernstoff vorsetzen, bringt weder Entscheidungsfähigkeit noch -freude hervor.
- Wie sollen junge Leute kooperieren und im Team arbeiten, nachdem sie zuvor in ihren Schulen tausendfach die Erfahrung machen mußten, daß die Bewährung als

einzelner gelobt und gegenseitige Hilfe unter Strafe gestellt wurde? Nie haben sie in ihrer schulischen Karriere, wenn es mit den Leistungsanforderungen ernst wurde, also in den schulischen Kernbereichen, erfahren können, wie das Zusammenwirken unterschiedlicher Fähigkeiten zum gemeinsamen Erfolg wird. Und wenn diese Erfahrung doch einmal gemacht wurde, dann eben allein in versetzungsirrelevanten Bereichen wie dem der Theater AG oder der Sportmannschaft.

– Wie hätten die Schüler kreativ werden können, diese in der Schule doch lernen mußten, daß das Verlassen ausgetretener Wege erst den Erfolgreichen gestattet wird, nie aber der lizenzierte Weg zum Erfolg hat sein dürfen?

Fragen wie diese kann man immer wieder von denen hören, die sich in den Unternehmen um Personal- und Qualifikationsentwicklung kümmern und die dabei oft genug mit innovativen Ansprüchen an der Unfähigkeit ebenso wie an der mangelnden Bereitschaft ihrer Mitarbeiter scheitern. Gebündelt und mit einer noch härteren Attacke auf die überkommene Weise von Schulehalten und Ausbilden hat sich der ehemalige Chef von Ford Köln, Daniel Goeudevert, zu diesem Thema geäußert. In einem Gespräch über »Mündigkeit« (1995) teilt er mit:

»Ich vermute, daß die große Hypothek, die so viele mitschleppen, in der antrainierten Erfahrung der eigenen Ohnmacht und der Macht des Apparates bzw. der 'Sachzwänge' liegt, wie sie die Schule ihnen bereitet hat. Denn ich kann Sie ja fragen als Pädagogen, wo in der öffentlichen Erziehung erleben Schüler Anforderungen, Lern- und Arbeitsweisen, die sie gleichsam dazu nötigen, mündig zu werden und diese Mündigkeit auch sozial zu realisieren? Bezogen auf die Teamarbeit frage ich konkret, wo lernen Kinder von der Grundschule an, daß der Erfolg der Gruppe mehr zählt als der Erfolg des einzelnen? Wo lernen sie, sich über den Erfolg des anderen genauso zu freuen wie über den eigenen Erfolg? Die gesamten Lern- und Sozialisationserfahrungen der jungen Menschen sind an einem gegenteiligen Prinzip orientiert, dem der Konkurrenz! Die Starken müssen gewinnen, und dabei müssen die Schwachen eliminiert werden! Wenn wir dieses Prinzip auf Dauer stellen, in der Pädagogik und in der Wirtschaft, werden wir alle scheitern. Was an der Verwirklichung der Alternative hindert, das ist immer noch die mangelnde Phantasie, das Zutrauen, daß sie möglich sei. Wenn ich Kollegen die von mir erlebten alternativen Beispiele erkläre, sind sie fasziniert und zugleich ungläubig. Sie können sich nicht vorstellen, daß das Prinzip der Konkurrenz ersetzt werden könnte durch das Prinzip der Kooperation ... man muß Schluß machen mit der Optik, die allein auf die Unterscheidung in den besseren bzw. schlechteren Schüler ausgerichtet ist, Schluß machen mit der Perspektive, diese unterschiedlichen Schüler zu vereinzeln und sie an einem Maßstab zu bewerten. Erforderlich werden Verfahren der Leistungserbringung und -honorierung, in denen auf die neuen Tugenden konstitutiv Wert gelegt wird. Es darf nicht weiter so sein, daß jeder, wenn es in der Schule ernst wird, vereinzelt wird« (Goeudevert 1995, S. 21 f.).

Ohne Frage wirkt diese Sichtweise in sich widerspruchsfrei und im Denkansatz konsequent, anders als die des DIHT-Chefs. Nicht zuletzt deshalb, weil Goeudevert auf die Behauptung verzichtet, es gäbe einen dem Wirtschaftssystem immanenten Sachzwang, der die Einführung neuer Konzepte in Produktion und Verwaltung zur Erhaltung weltweiter Konkurrenzfähigkeit erzwingt. Gerade weil er nicht in die

modische Rede vom Ende der Arbeitsteilung, von Reprofessionalisierung und von der zweiten industriellen Revolution einstimmt, sondern weil er von seiner normativen Setzung ausgeht, derzufolge die Versöhnung von Natur, Gesellschaft und Wirtschaft nur möglich wird, wenn Menschen in seinem Sinne Mündigkeit entwickeln, befreit er seine Argumentation für ein radikaleres Denken über Schule.

Wenn vorausgesetzt werden darf, die von Goeudevert entworfene Perspektive sei plausibel und nicht nur für die insgesamt schmalen Kernbereiche moderner Produktions- und Verwaltungsbetriebe entworfen, und wenn weiter unterstellt werden kann, Schule solle der Realisierung einer derartigen Zukunft zuarbeiten, so stellt sich die Frage, ob es für die dann erforderliche weitreichende Veränderung von Schule Schubkräfte gibt. Oder anders gefragt: Wie sieht die Machtarena aus, in der sich diese neue Schule entwickeln müßte?

III

Damit ist im Kern die Frage aufgeworfen, ob Pädagogen, Schüler und Eltern, ob die Wirtschaft und die Politik eine einschneidende Veränderung der Schule mittragen, besser noch aktiv befördern würden. Um es vorwegzunehmen: Vieles spricht gegen die Erwartung, von diesen Seiten sei der Fortschritt zum Besseren zu erwarten. Wir wollen im folgenden bewußt die Skepsis stark machen und blicken deshalb nicht wunschtrunken auf die vereinzelt positiven Beispiele einer veränderten Pädagogik.

Wie steht es zunächst mit den Lehrerinnen und Lehrern? Wollen sie überhaupt eine Schule, in der Lehrende und Lernende mit ausgeweiteten Entscheidungsspielräumen über Inhalte des Unterrichts entscheiden dürften (müßten), in der hierarchisch strukturiertes Arbeiten durch Teamorientierung zurückgedrängt würde, in der Inhalte und Methoden nicht durch den schlichten Tatbestand legitimiert sind, daß sie zu marktfähigen Zertifikaten führen? Ist es nicht vielmehr so, daß die vor Ansprüchen von außen trefflich schützende Mauer des Berechtigungswesens und die eingeschliffenen Riten der normalen Schule Lehrenden im hohen Maße erwünschte Sicherheiten geben?

Ohne die hohe Akzeptanz, die die herrschenden Verhältnisse bei den Lehrenden finden, wäre es doch kaum zu erklären, daß diese zwar einerseits über einschnürende Vorschriften, gängelnde Bürokratie und mangelnde Autonomie klagen, zugleich aber die wahrlich nicht eng gesteckten Spielräume etwa der Richtlinien und Lehrpläne bei weitem nicht ausnutzen, schon gar nicht durch alltägliches Handeln auszuweiten suchen. Wenn tatsächlich von der Grundschule an unter Lehrenden und Lernenden Teamarbeit praktiziert würde, die Teamarbeit, auf die die neuen Beschäftigten in den Schulen vorbereitet werden sollten, dann würde sich die Definitionsmacht des einzelnen Lehrers darüber, was auf welche Weise zu geschehen habe und wie es zu bewerten sei, sehr schnell verflüchtigen. Vielleicht würde sich dann zeigen, daß das, was als soziale Kompetenz Gruppen zur produktiven Arbeit befähigt, von Lehrerinnen und Lehrern nicht eingebracht werden kann. Würde sich schulisches Lernen wirklich zur Arbeitswelt hin öffnen, müßten Lehrende doch ihre Eigenständigkeit, die sie vor Einreden von außen bislang weitgehend schützt, zur Disposition stellen. Würden die Klassentüren tatsächlich geöffnet, könnte kenntlich werden, daß viele von ihnen

persönlich nicht für das einzustehen vermögen, was sie als spezifische Qualifikation ihres Berufsstandes bis heute recht erfolgreich ausgeben: Professionals der Vermittlung zu sein. Auch könnte es sich ergeben, daß sich ein erheblicher Teil des fachlichen Lehrerwissens für neu gestellte Anforderungen als unwichtig erweist. Goeudeverts Option rüttelt nicht nur an einigen oberflächlichen Riten des Schulehaltens, sie geht an die historischen Wurzeln des Lehrerberufs und an die Ausprägung seines Selbstverständnisses im Laufe seiner Professionalisierung. Wer das, was Goeudevert fordert, durchsetzen will, muß für starke berufspolitische Anreize zur Kompensation dessen sorgen, was die Lehrenden nunmehr aufgeben sollen. Derartige Anreize enthält Goeudeverts Modell aber eben nicht, geht doch von ihm eine nivellierende Tendenz aus: In der neuen Schule kann es keine privilegierenden Verdienste und Gehaltsgruppen – einzig im Laufbahnrecht begründet – mehr geben, alle wären gleich zu behandeln und nur für Höchstleistungen gäbe es ggf. eine besondere Belohnung.

Kann bei dem großen Veränderungswerk wenigstens auf Eltern und Schüler gesetzt werden? Auch wenn Eltern und Schüler in den Nischen des Systems – nach den Zeugniskonferenzen und vor den Schulferien, in Randbereichen des Schulalltags wie einzelnen Arbeitsgemeinschaften oder Klassenfahrten und Sportfesten – eine andere Pädagogik tolerieren oder sogar fordern und befördern, gilt doch (zumindest für Eltern) als oberstes Kriterium: Neues Lernen muß die Chancen der eigenen Kinder mehren, es darf diese um keinen Preis mindern. Jede Reform, die auch nur in den Verdacht gerät, den eigenen Kindern nicht die besten Ausgangspositionen beim Start in das Berufsleben zu sichern, schlimmer noch: diese gar zu gefährden, wird auf Widerstand bei den Eltern und (zumindest) auch bei älteren Lernenden stoßen. Nur so läßt sich erklären, daß zahlreiche Eltern (nahezu alle der Gymnasiasten und viele der Realschüler) mit Nachdruck auf einer dem Leistungsprinzip angemessenen vertikalen Gliederung des Schulsystems beharren, daß sie aber ebenso zahlreich dieses Leistungsprinzip innerhalb der einzelnen Schulformen außer Kraft gesetzt sehen möchten – oder doch wenigstens nur abgeschwächt gültig wissen wollen. Dieser eigentümlichen Logik sind die Gymnasien in den Jahren der Bildungsexpansion trefflich gefolgt: In dem Maße, in dem die Übergangsquoten in diese den Königsweg zur Universität bietenden Schulen stiegen, in dem also auch – folgt man gängigen Beschreibungen (Hansen/Rolff 1990, S. 51 f.) – angeblich immer mehr Ungeeignete in den Gymnasien begrüßt wurden, steigerte sich die Erfolgsquote in diesen Schulen kontinuierlich.

In Wirklichkeit – auch darin kommt die Verlogenheit der bürgerlichen Leistungsgesellschaft zum Ausdruck – gibt es eine weit verbreitete Angst vor Meritokratie. Die Eltern wollen, wenn es um ihre Kinder geht, nicht, daß es während der Schulzeit immer wieder zur neuen Bewährung für alle als jeweils Vereinzelte kommt. Für die eigenen Kinder soll der Kampf um soziale Positionen möglichst früh, möglichst positiv und dann auch unumkehrbar entschieden werden. Die daraus folgende Tendenz zur Nivellierung und Standardisierung innerhalb des je gewählten Schultyps befriedigt offensichtlich das Bedürfnis der Lernenden nach Sicherheit. Den dafür zu entrichtenden Preis rezeptiven Lernens in der Vereinzelung des Schulalltags zahlen sie, vielleicht widerwillig, aber in der einigermaßen sicheren Erwartung der Belohnung

am Ziel eines in der Regel als unendlich langweilig empfundenen Weges. In diesem Sinne sind schon die Kinder der ersten Klasse realitätstüchtig, wenn sie ihr individuelles geistiges Eigentum gegen Übergriffe ihrer Nachbarn schützen, wenn sie so willig das Spiel der Konkurrenz, das die Reproduktion allgemein bestimmt, beherrschen lernen – nicht wissend, was sie da tun.

Und die Wirtschaft selbst? Kann sie eine von Grund auf andere Schule überhaupt wollen? Wenn sie dies täte, müßten ihre Vertreter auf den von ihnen als bedrohlich empfundenen Andrang der jungen Leute auf akademische Wege der Berufsausbildung anders reagieren, eben im Sinne der Zielformeln Goeudeverts. Dann könnten die Spitzenverbände der Wirtschaft es nicht bei der deklamatorischen Rede von der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung belassen, dann müßten sie Schritte einleiten, zumindest aber stützen, an deren Ende die Aufhebung der qualitativen Trennung zwischen Allgemein- und Berufsbildung stünde. Die bis heute fast militante Ablehnung jeder Art der Integration von Allgemein- und Berufsbildung durch Vertreter der Wirtschaft wie auch die durch sie nicht gehinderte überschnelle Abschaffung der möglichen und breit genutzten Kopplung von Abitur- und Berufsbildung in den Schulen der verblichenen DDR lassen sich als Indiz dafür nehmen, daß betriebliche Hierarchien ernsthaft eben nicht zur Disposition gestellt werden sollen. Dies aber geschähe mit jeder konsequenten Umsetzung des Postulats von der Gleichwertigkeit, ganz gleich, ob sie in einer Stufenschule mit einer integrierten Sekundarstufe II oder in einer neuen Entlohnungsstruktur in den Unternehmen oder in einer Kopplung beider Wege betrieben würde. So gesehen erscheint die Gleichwertigkeitsforderung seitens der Vertreter der Wirtschaft mehr als eine Werbekampagne im Rahmen neuer Nachwuchsrekrutierungsstrategien denn als ein Aufgalopp zur Transformation der arbeitsteiligen in enthierarchisierte und ganzheitlich angelegte Produktions- und Verwaltungsverfahren. Goeudevert verweist darauf, daß nicht die Modernisierer mit gesellschaftspolitischer Verantwortung, sondern die Rationalisierer in den Unternehmen gegenwärtig das Sagen haben. Der »Kern des Geschäfts« bestimme wieder (oder immer noch?) die Unternehmenspolitik. Das bereits sollte vor verfrühten Reformervorstellungen schützen.

Aber vielleicht wird die Politik zum Hoffnungsträger der Anhänger einer fundamentalen Schulreform. Könnte es nicht sein, daß die politisch Handelnden in den Parlamenten und in der Bildungsadministration ihr Heil im Umbau des Systems suchen? Angesichts einer Öffentlichkeit, die nicht mehr bereit ist, für den Ausbau, ja nur für den Erhalt des expandierten Systems immer mehr Mittel bereitzustellen, und die dies mit der Leistungsunfähigkeit des Schulsystems (mit der diese Öffentlichkeit sich ansonsten aber gut eingerichtet hat) begründet, ließen sich die Vorzüge einer pädagogischen Flucht nach vorn mit denen einer politischen Flucht aus der Verantwortung verbinden. Bietet es sich da nicht an, Lehrpläne, Stundentafeln, Versetzungsordnungen, Übergangsregelungen, Lehrereinsatz und Schulhaushalt in die Einzelverantwortung von in die Autonomie entlassenen Schulen zu übergeben? Entsprechende Lockerungsübungen lassen sich bereits in vielen Bundesländern beobachten.

Aber welch ein Machtverlust für die nicht gerade kompetenzenreiche Landespolitik wäre es, wenn sie nicht nur die Verteilung der verknappten Mittel von denen

durchführen ließe, die sich damit angewöhnen müßten, den Mangel selbstverantwortlich zu gestalten, sondern wenn sie auch dazu überginge, die Ausbildungsordnungen und Lehrpläne von den Schulen gestalterisch modifizieren zu lassen! Ein zentrales Feld politischen Gestaltungswillens entfielen – sowohl für die, die in und durch Schulen mehr gesellschaftlicher Gleichheit den Weg bahnen wollen, als auch für die, denen das selektive Bildungssystem ein Bollwerk bei der Verteidigung gesellschaftlicher Hierarchien ist. Vermutlich ist das Schulsystem auch deshalb nicht von Grund auf zu verändern, weil es – als ein in der Gesellschaft gesondertes System – als Projektionsfläche für Politik, genauer für politische Gestaltungsphantasien so unersetzlich ist.

IV

Aber stellen wir uns, den widrigen Rahmenbedingungen und Interessenlagen zum Trotz, einmal vor, Mündigkeit der Beschäftigten und Teamarbeit unter ihnen seien in den Schulen wohl vorbereitet und in den Unternehmen fest verankert, in Unternehmen, die weiterhin in Konkurrenz zueinander stehen werden, die sich am Markt bewähren, die erfolgreich sein müssen.

Was würde dort geschehen? Unbeschadet ihrer Anbindung an die Betriebsziele würden die neuen Arbeitsformen, geprägt durch mündige Individuen in Teams, schnell zur Verselbständigung der Arbeitsprozesse führen. Rasch würde die Bereitschaft anwachsen, sich Zeit zu nehmen, die Dinge parlamentarisch zu verhandeln, Zusatzinteressen ins Spiel zu bringen, sich dem Diktat der Zwecke zu entziehen. Spielräume für humaneres Handeln im Arbeitsvollzug werden aber nur die erobern können und nutzen dürfen, denen das Spielen erlaubt werden muß. Dies mögen einzelne in hoch innovativen und hoch kreativen Feldern des Beschäftigungssystems sein, nicht aber die große Zahl der abhängig Beschäftigten.

Eine konsequente Orientierung an der Gruppe und am Team darf, wenn sie überhaupt eine Chance besitzen soll, das meritokratische Prinzip nicht auflösen. Aber läßt sich beides überhaupt miteinander verbinden? Was würde denn eine solche Gruppe von den berüchtigten Arbeitskollektiven unterscheiden, die wie diese nicht unabhängig agieren dürfen, sondern ein rein arbeitsorganisatorisches Mittel zum weiterhin an anderer Stelle entschiedenen Zweck sind und für eben diesen Zweck auch gegeneinander in Stellung gebracht werden können? Auch in den neuen Teams bedarf es des Anreizes, auch diese Teams werden für ihre Mitglieder Zweckbündnisse zur Verfolgung ihrer je partikularen Interessen sein. Und was wäre, wenn die Langsamen oder die mit anderen als ökonomischen Erfolgsorientierungen Operierenden Tempo und Arbeitsweise im Team zu bestimmen begännen? Sie müßten im Interesse am Erfolg des Ganzen ausgeschlossen werden! Übrig bliebe vom Teamgeist dann der Ungeist der Gangs, Seilschaften oder der Korporationen. Goëudevert spricht dann auch davon, daß »der einzelne egoistisch ist, voll Mißtrauen gegen den anderen, immer auf der Hut vor der Übervorteilung durch Trittbrettfahrer.«

Die Skepsis hinsichtlich der Entwicklung hin zu wirklich neuen Arbeitsformen wird belegt durch Zwischenberichte zum Stand des Endes der Arbeitsteilung, denen zufolge der Prozeß der Rücknahme von Arbeitsteilung und Dequalifizierung nur sehr

zögerlich und zudem auch nur in kleinen Segmenten verläuft. Nicht minder ernüchternd ist ein Blick in das Innenleben der von Womack u.a. (1992) beschriebenen zweiten industriellen Revolution. Ihre Analyse der schlanken Produktion, insbesondere der Teamarbeit in der japanischen Automobilindustrie, beschreibt hierzulande in der Regel übersehene Strukturelemente der Teams: Womack u.a. verweisen am Beispiel von Entwicklungsteams auf die Macht des Teamleiters, auf seine Kontrollfunktion gegenüber den Teammitgliedern, auf seine Aufgabe, die Gruppenmitglieder zu zwingen, die Aufgaben zu erfüllen. Mündigkeit und Teamarbeit sind nur in den Bahnen zugelassen, so läßt sich generalisieren, die das Unternehmensziel nicht gefährden. Wie könnte es auch anders sein? Im Ernst des Lebens, dies belegt ja auch Goeudevert, zählt zuerst der zu Buche schlagende Erfolg.

Keine Frage: In den Unternehmen sind immer auch Selbständigkeit, Kreativität, Mündigkeit, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und Entscheidungsfreude gefragt, wahrscheinlich auch im Vergleich zu früheren Jahren verstärkt. Aber müssen diese neuen Schlüsselqualifikationen wirklich gleich auch auf allen Ebenen und bei allen Mitarbeitern präsent sein? Reicht es nicht schon, wenn sie entlang der alten Betriebshierarchie fein abgestuft verteilt werden, mit teamfähigen Anleitern, mit einer innovativen kleinen Gruppe von Facharbeitern und mit der Mehrheit von folg-samen Facharbeitern oder Verwaltungsangestellten? Trifft Klaus Haefner (1982) mit der von ihm skizzierten »Homuter-Gesellschaft« die Entwicklung der Arbeit und der damit verbundenen Qualifikationsanforderungen nicht viel besser, wenn er die künftigen Beschäftigten in Autonome, Substituierbare und Unberechenbare einteilt? Für die Substituierbaren, die große Zahl unter den Beschäftigten, sind in seinem Zukunftsentwurf all die Schlüsselqualifikationen – zumindest im Arbeitsleben – nicht gefragt.

Aber genau eine derartige Beschäftigungsstruktur und die ihr zugehörige Qualifikationsnachfrage wird durch die Differenzierung der Fähigkeiten und die sozialisatorische Kraft der Institutionen der Bildungsvermittlung bedient. Dort werden Aufstiegsaspirationen der unteren Klassen selbst noch in Hauptschulen und auch in den schwächeren Kursen der Gesamtschulen geweckt und am Leben erhalten, für den Fall, daß sie benötigt werden, und um die Vorstellung, nicht endgültig ausgeschlossen zu sein, zu wahren. Ebenso werden in den oberen Etagen dieses Systems, insbesondere in den Kursen der gymnasialen Oberstufen, vereinzelt Leadership und Unternehmungsgeist hervorgebracht. Überall also, auf allen Ebenen der Schulen, ist durch das Medium der Vereinzelung der Schülerinnen und Schüler die Hervorbringung persönlich zu verankernder und zuzuschreibender Eigenschaften sichergestellt.

Die alte Schule, immer wieder überholt, ist die ihrer Gesellschaft angemessene Institution. Sie paßt zu der bürgerlichen Gesellschaft, die bei all ihrer Modernität in Wahrheit eine ist, in der

- der Beste nicht unbedingt die größte Chance haben soll,
- die alte Privilegienwirtschaft der feudalen Gesinnung in säkularer Form durch Amt und Stelle wiederkehrt,
- formale Berechtigungen gegen die Willkür des Schicksals, die Bedrohtheit und die Erfahrung von Nichtigkeit schützen sollen und in der
- aus der Schwäche des Subjekts das Bedürfnis erwächst, sich an das Stärkere der Hierarchien, der Regeln und der Verfahren anzuschmiegen.

Die Vorbereitung auf die Gesellschaft, wie sie ist, dürfte das tradierte Schulsystem besser gewährleisten als das neu zu inaugurierende mit seiner schwindelerregenden Präntation und seiner Ausrichtung nicht nur auf eine moderne, sondern auf eine von Grund auf andere Gesellschaft. So gesehen sind die Schule und ihre Pädagogik vielleicht überholt, weithin konservativ, aber eben auch anhaltend modern.

Nur, welch ein Trost liegt in solcher Affirmation! Was können wir von dieser modernen Gesellschaft noch erwarten, und wie unglücklich wollen wir als Pädagogen noch am Bildungssystem, wie es ist, werden? Daß die bestehende Gesellschaftsordnung die eingreifende Reform zur Utopie verdammt, spricht nicht gegen diese, sondern gegen die Realität. Wer freilich den Gedanken daran nicht aufgeben will, daß das, was ist, nicht alles sein kann, der ist gut beraten, sich mit seinen Hoffnungen immer wieder durch den Blick auf die Realität zu widersprechen. Das macht die Anmutungen des DIHT-Präsidenten nicht realitätstüchtig, die Angst vor der Veränderung wird damit nicht geringer, aber wir wissen so doch eher, woran wir sind.

Literatur

Goeudevert, Daniel: Mündigkeit, Wetzlar 1995.

Haefner, Klaus: Die neue Bildungskrise, Basel 1982.

Hansen, R./Rolff, H.G. u. a. (Hrsg.): Auslese und verschärfter Wettbewerb – Neue Entwicklungen in den Sekundarschulen; in: Rolff, H.G. et. al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 6 (1990), S.45–79.

Stihl, Hans Peter: Schulpolitische Position der Wirtschaft: »Leistung fördern, Vielfalt erhalten, Berufsleben vorbereiten«. Zit. n. Frankfurter Rundschau vom 16.4.1995.

Womack, J.P./Jones, D.T./Roos, D.: Die zweite Revolution in der Autoindustrie, Frankfurt 1992.